



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ADRIANA BAPTISTELLI
PRISCILA RAMOS**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ (SC)**

**CHAPECÓ
2018**

ADRIANA BAPTISTELLI

PRISCILA RAMOS

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ (SC)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção de grau em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^ª Ms. Erone Hemann Lanes

CHAPECÓ

2018

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Baptistelli, Ramos, Adriana e Priscila. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ - SC./ Priscila Ramos e Adriana Baptistelli. -- 2018. 43 f.

Orientadora: Erone Hemann Lanes. Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de , Chapecó, SC, 2018.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Inicial para Professores. 3. Formação continuada para Professores. 4. práticas educativas em relação à educação inclusiva. I. Lanes, Erone Hemann, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ADRIANA BAPTISTELLI

PRISCILA RAMOS

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ (SC)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção de grau em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

28 / 06 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Erone H. Lanes

Prof.^a Ms Erone Hemann Lanes – UFFS
Orientadora

Patrícia Gräf

Prof.^a Dr.^a Patrícia Gräf – UFFS

Vera Lucia Feil Boff

Prof.^a Vera Lucia Feil Boff – Rede Pública de Ensino

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus, por nos conceder grandes oportunidades e nos manter fortes para enfrentar os obstáculos da caminhada acadêmica. Em seguida, agradecemos aos familiares e amigos que sempre nos apoiaram em seguir firmes atrás de nossos sonhos e objetivos de vida. A nossa orientadora, Prof.^a Ms. Erone Hemann Lanes, pela ajuda de sempre, paciência e prontidão, pela leveza de suas palavras e objetividade em nosso estudo.

Agradecemos aos demais professores por nos proporcionar o conhecimento integral, condutas éticas, manifestações de caráter, por todos aqueles docentes que se dedicaram a nós, não somente por terem nos ensinado, mas por terem nos feito aprender, e assim tornar um processo de construção de conhecimento.

Para finalizar, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da nossa formação, muito obrigada.

RESUMO

Um dos desafios que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, sobretudo, na etapa da Educação Infantil, período em que a criança inicia o processo de escolarização. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo investigar o processo de formação profissional dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Chapecó (SC). Buscou, também, analisar como a formação inicial e a continuada vivenciada por estes profissionais refletem em suas práticas educativas em relação à educação inclusiva. Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com posterior transcrição dos dados, leitura e interpretação, por meio da análise do discurso. Os resultados apontam para uma formação inicial defasada nos cursos de Pedagogia em relação a componentes curriculares voltados à Educação Inclusiva e Especial; a falta de incentivo e oferta de formação continuada com foco na educação inclusiva aos professores da rede municipal de ensino por parte da Secretaria Municipal de Educação; a inexistência de segundo professor de turma com especialização na área da inclusão e/ou educação especial e a busca de formação continuada por esforço próprio das professoras entrevistadas, ressignificando, assim, suas práticas pedagógicas e tornando-as compatíveis com o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação do professor. Educação Infantil.

ABSTRACT

One of the challenges that arise from the inclusive school proposal is the training of teachers, especially in the stage of early childhood education, when the child begins the schooling process. In this perspective, this study aimed to investigate the process of professional training of teachers of Early Childhood Education in the city of Chapecó, Santa Catarina State. It attempted to also analyze how the initial and continuing training experienced by these professionals reflect on their educational practices in relation to inclusive education. Thus, semi-structured interviews were carried out, with subsequent transcription of the data, reading and interpretation, performed through discourse analysis. The results point to an outdated initial training in pedagogy courses in relation to curriculum components focused on Inclusive and Special Education; the lack of incentive and offer of continuous training focused on inclusive education to teachers of the municipal education network by the Municipal Department of Education; the lack of second class teacher with specialization in the area of inclusion and/or special education and the search for continuous training by the teachers interviewed, thus giving new meaning to their teaching practices and making them compatible with the process of school inclusion.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	12
CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	12
CAPÍTULO II	18
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
CAPÍTULO III	22
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
3.1 METODOLOGIA.....	27
CAPÍTULO IV.....	29
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE	44
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	45

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como vem se construindo o processo de formação profissional do professor de Educação Infantil com foco na Educação Inclusiva na com uma amostra de três professoras da rede municipal de ensino em Chapecó (SC). O tema da pesquisa surgiu a partir da experiência enquanto professoras estagiárias na Educação Infantil, das acadêmicas da 10ª fase de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó. A vivência instigou a busca por compreender como as professoras, que realizam sua prática pedagógica com crianças incluídas na rede comum de ensino, constituem-se enquanto profissionais para enfrentar os desafios que a educação lhes apresenta, ou seja, contemplando sua formação inicial e continuada.

Logo, o tema da pesquisa intitula-se: *A formação profissional do professor de Educação Infantil: desafios da Educação Inclusiva na rede municipal de Chapecó (SC)*. Já os objetivos específicos da pesquisa consistem em fundamentar teoricamente conceitos de Educação Inclusiva e formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil; investigar o processo de formação profissional dos professores de Educação Infantil que já vivenciaram processos de inclusão em sua turma de atuação; analisar como a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil refletiu em suas práticas educativas em relação à educação inclusiva. Sendo assim, o problema central da pesquisa consiste em compreender: em que medida o processo de formação profissional (formação inicial e continuada) das professoras de Educação Infantil, da rede comum de ensino no município de Chapecó, contribuem para sua atuação com crianças com deficiência?

Hipoteticamente, em relação ao problema definido acima, acreditou-se que, a partir das entrevistas realizadas com pedagogas da rede municipal de ensino de Chapecó, se pode compreender o percurso de formação profissional das professoras da rede municipal, com especial atenção ao modo como a formação inicial e continuada, com ênfase na perspectiva da educação inclusiva, se destaca como diferencial no processo de inclusão escolar, tornando o processo efetivo e significativo.

A realização da presente pesquisa se justifica, primeiramente, por interesse pessoal das acadêmicas, uma vez que sentiram, a partir da experiência de estágio de Educação Infantil, a necessidade de pesquisar como é a formação dos professores da Rede Municipal de Chapecó, mais especificamente de turmas de pré-escolar, para receber e incluir crianças que já possuem diagnóstico de deficiência.

Para tanto, fez-se necessário compreender os principais aspectos relacionados à organização do atendimento a essas crianças, dentre estes está a formação das professoras regentes de sala que recebem essas crianças no ensino comum. Muitas questões podem ser apontadas, como: quais percursos formativos constituem as professoras de Educação Infantil, no campo da Educação Especial onde e/ou como procuram recursos para aprimorar suas práticas e em que medida a formação continuada que vivenciaram na área contribuiu para a qualificação de sua atuação na perspectiva da educação inclusiva?

Importante destacar que o cenário de atendimento à criança com deficiência na Educação Infantil do município de Chapecó constitui-se com o auxílio de estagiárias, e não de segundo professor que está presente nas escolas estaduais somente do estado de Santa Catarina, com habilitação na área. Essas estagiárias são geralmente estudantes do Ensino Médio ou então acadêmicas de Pedagogia ou outras licenciaturas, sem habilitação ou especialização na área de Educação Especial.

Atualmente, a legislação que regulamenta a atividade do segundo professor no estado é a Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017, que dispõe em seu Art. 2º que:

Para fins desta Lei, entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2017, [s.p.]).

De acordo com o Art. 11 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), os municípios são responsáveis pela oferta e gestão da Educação Infantil, assim como o art. 211 da Constituição Federal também prevê, em seu Parágrafo 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. (BRASIL, 2005, [s.p.]).

No dever de atender a Educação Infantil, é encargo do município atentar, também, para a educação inclusiva, considerando o que se especifica no Art. 29 da LDB com alteração dada pela LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em que define “ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A Educação Infantil se estabelece como um direito essencial independentemente da condição social, física ou cognitiva da criança. É necessário, então, se constituir como educação de qualidade, ser um local estimulador, que propicie não somente os cuidados básicos, mas uma base para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Hoje, os temas educação especial e inclusão vem sendo amplamente abordados, a fim de ampliar as possibilidades a serem trabalhadas nessa área. Porém, ainda existe essa barreira, devido muitos pessoas não aceitarem crianças com deficiências no ambiente escolar da rede municipal da cidade de Chapecó, em relação à formação inicial e/ou continuada dos professores na abordagem de Educação Especial Inclusiva. As consequências da falta de formação adequada para esses profissionais nos inquietou enquanto acadêmicas, uma vez que a criança com deficiência necessita de estímulos e práticas de ensino adequadas as suas necessidades.

Portanto, partimos para a pesquisa de campo com o intuito de entender como se dá a formação profissional dos professores de Educação Infantil, na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como os processos formativos de que participam esses profissionais ao longo da carreira contribuem com sua prática pedagógica.

A metodologia utilizada como percurso orientador na coleta de dados foi o instrumento de entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por três professoras atuantes no pré-escolar de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), definido pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó. O material das entrevistas foi transcrito e a partir dessas transcrições foi feita a organização, leitura e interpretação dos dados.

Além da introdução, o estudo foi dividido em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado “Contextualizando o cenário de atuação do profissional de Educação Infantil”, apresenta a contextualização do cenário de atuação do profissional de Educação Infantil, discutindo o trajeto percorrido pela creche e pré-escolar ao longo da história, a importância e função da Educação Infantil, bem como traz apontamentos sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino comum e sobre a formação do professor de Educação Infantil para a educação inclusiva.

O capítulo II, “A formação do professor de Educação Infantil para a educação inclusiva”, atenta para a preocupação referente à formação profissional e aspectos que se apresentam como desafios na prática docente de professores que trabalham com crianças com deficiência. Aborda aspectos como legislação e diretrizes existentes para a formação inicial e continuada de professores, na concepção da educação inclusiva, bem como as perspectivas do atendimento às políticas públicas de educação e inclusão escolar.

O capítulo III, denominado “Educação Inclusiva”, aborda, inicialmente, o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil e sua evolução significativa nas últimas décadas, estendendo-se ao contexto histórico das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no estado de Santa Catarina, assim como no município de Chapecó.

Posteriormente no capítulo IV, através da descrição e análise de dados, são comparadas as relações observadas entre as falas das professoras entrevistadas utilizando subsídios teóricos para verificar se ocorre ou não distanciamento entre elas, e então tecer considerações que visam contribuir para as discussões acerca do tema.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender o processo de formação profissional do professor de Educação Infantil, considerou-se importante percorrer o caminho histórico do atendimento das crianças da creche ao pré-escolar. Portanto, buscou-se compreender, a partir de fundamentações teóricas, como se desenvolveu historicamente a constituição da Educação Infantil, uma vez que o objeto de pesquisa se originou nesta área da educação. Através de estudos realizados durante o curso de graduação e com base em textos de diversos autores da área, buscou-se conhecer o conceito de educação que historicamente orientou a atuação na área.

Podemos iniciar esses apontamentos com Rizzo (1982), que faz um breve relato do Histórico da Educação Pré-Escolar, destacando que as primeiras considerações sobre a criança pequenina que se tem notícia estão registradas em documentos deixados por Platão, mas sem menções sobre o desenvolvimento da primeira infância, em que a ideia de educação pré-escolar era de formação para serviços do lar.

Ainda segundo Rizzo (1982), Comenius (1592-1670) faz contribuições sobre a infância destacando que as relações afetivas deveriam ser consideradas, assim como o brinquedo como objeto de formação das crianças, o autor salientava a importância da saúde, sono, alimentação e vida ao ar livre para um crescimento completo e sadio. Rizzo (1982) relata também que, para Rousseau (1712-1778), a criança deveria ser livre durante os seis primeiros anos de vida, e assim aprender com seus próprios erros sem ninguém para controlá-los, pois via na infância um período de ensaio do homem futuro, indispensável à sua formação. Esses relatos estão em sua publicação *Emílio* (1762).

Rizzo (1982) destaca Pestalozzi (1746-1827) como grande influenciador das ideias de Froebel (1782-1852). Pestalozzi defendia a ideia que a criança começa sua aprendizagem desde o nascimento. Ele introduziu o uso de material concreto para provocar na criança o sentir os objetos, e não só ouvir falar deles. Acreditava que através da educação os pobres poderiam mudar sua condição de miséria.

Destaca-se também, com base nos textos de Rizzo (1982) e Spodek e Saracho (1998), que entre os anos de 1767 e 1774, na França surgiu a primeira escola para crianças de 2 a 6 anos, “escola do tricô”, organizada por João Frederico Oberlin, em Paris. O programa tinha por base passeios, brinquedos e atividades manuais, o uso de gravuras e histórias, as crianças

formavam um círculo em torno de suas auxiliaadoras enquanto elas falavam e tricotavam, porém, segundo o autor, seu trabalho não vigorou por falta de uma filosofia que o consubstanciasse.

Spodek e Saracho (1998) descrevem a criação da escola infantil como um modelo de educação primária desenvolvida na Grã-Bretanha, fundada em 1816, em New Lanark, na Escócia, pelo reformador social Robert Owen. Seus princípios originais eram que as crianças pudessem estar ao ar livre, para que sua curiosidade as levasse a fazer perguntas, pudessem dançar e cantar, sem serem aborrecidas com livros, que fossem educadas e treinadas sem punições ou temor. Robert Owen proibiu que as crianças muito pequenas trabalhassem no moinho e limitou as horas de trabalho das mais velhas, para que todas pudessem ter o direito à instrução. A escola de Owen foi concebida como parte de um programa mais amplo de reforma social e sua concepção da escola infantil prenunciava questões de interesse de muitos educadores contemporâneos.

Rizzo (1982) discursa sobre o modo como as escolas infantis incorporaram inovações e princípios de educação humanitários valiosos para as escolas primárias públicas, acreditava-se que elas podiam eliminar permanentemente a pobreza por meio da educação e socialização das crianças pequenas de famílias pobres. A autora esclarece que em 1837 na Alemanha, em Blankeburg, aos 55 anos, Froebel criou o primeiro Jardim de Infância, movido pela firme convicção de que residia nos primeiros anos de vida do homem a chave para o sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento pleno. Ele alcançou os conceitos de atividade, unidade, continuidade, informalidade e oportunidade, como características que deveriam estar presentes no currículo infantil.

Ainda conforme a autora, Froebel compreendia uma classe de 3 a 6 anos de idade, para o Jardim de Infância, sua metodologia se assentava sobre a linguagem oral-afetiva e as técnicas de brinquedo, atividades lúdicas, passando das atividades mais simples para as mais complexas, outro princípio hoje incontestável da psicologia da aprendizagem. Froebel dizia que o papel do professor era de estar sempre com as crianças, brincando junto, ensinando e estimulando a fazerem as atividades diárias, ação essa mantida até hoje na Educação Infantil. Spodek e Saracho (1998) citam que o jardim de infância de Froebel proporciona uma educação simbólica baseada numa filosofia ligada à unidade entre o homem, Deus e a natureza, e que seus dons eram materiais educativos de manipulação.

Rizzo (1982) ainda cita alguns princípios de Froebel que permanecem no cenário atual da Educação Infantil: visão de potencialidade, visão de escola como meio ambiente especial, currículo por atividades, papel do professor como estimulador, linguagem oral-afetiva, princípios de organização do currículo, material concreto, atividade lúdica, brinquedos

cantados, história, papel das artes, ciências e literatura, importância da filosofia, conhecimento da criança, importância da experiência da criança, aprendizagem como modificação de conduta, civismo como educação, memória *versus* experiência, natureza como meio de educação, atividades do currículo pré-escolar e papel da professora pré-escolar.

Rizzo (1982) fecha a contribuição de Froebel para a educação relatando que após 14 anos de trabalho, o que lhe rendeu a obra *Desenvolvimento da Criança e Mother Play*, por volta de 1851, o autoritarismo prevaleceu, o que obrigou o fechamento de todos os jardins de infância da Alemanha, por medo destes difundirem as ideias de livre expressão do pensamento que se contrapunham às ideias políticas do governo. A autora complementa que em 1844, em Paris, ocorreu a criação da primeira creche da Firmim Marbeau, como instituição específica para recolher as crianças das ruas.

As creches também fazem parte do relato de Spodek e Saracho (1998). Ao contrário de outras instituições, as creches não foram originalmente idealizadas para atender necessidades educacionais, mas para ajudar as mães trabalhadoras, para combater a mortalidade infantil e para ensinar hábitos de higiene. Elas preenchiam esta necessidade para a classe trabalhadora, pois as classes média e alta tinham empregadas para cuidar de seus filhos.

Spodek e Saracho (1998) colocam que o movimento das escolas maternas se desenvolveu num contexto cultural diferente daquele do jardim de infância. Ressaltam que a partir de suas experiências em clínicas de saúde para crianças pobres da Inglaterra, Rachel e Margaret Macmillan conceberam os maternas como forma de prevenção das doenças infantis, tanto físicas quanto mentais, de alta incidência nas classes populares. A filosofia básica da educação no maternal era a de maternagem.

Ainda segundo o autor, o programa educacional desenvolvido pelas Macmillan era mais social do que religioso, era mais voltado para ensinar as crianças sobre os fenômenos observáveis do que simbólicos. Para as crianças de 3 e 4 anos, a escola maternal incluía o aprendizado das habilidades envolvidas no cuidado com o próprio corpo, cuidar de plantas e animais e limpar a escola, também recomendava as atividades que conduzissem à leitura e à escrita, bem como a aritmética e as ciências. O trabalho das Macmillans foi tão bem-sucedido que levou à aprovação da Lei Fischer de 1918, que permitia o estabelecimento de maternas nas redes municipais de ensino em toda a Inglaterra. Já no Brasil, durante o período escravista, não se tinha preocupação com a criança (CIVILETTI, 1991). Segundo Civiletti (1991), em meados do século XIX, no Brasil, a mortalidade infantil era alarmante, principalmente entre crianças negras. As escravas eram obrigadas a retornar ao trabalho geralmente dois ou três dias após o parto, e para poder cuidar da criança, a levava amarrada por um pano em suas costas,

ocasionando atrofias e deformações devido ao longo tempo na mesma posição. As crianças brancas geralmente recebiam os cuidados de uma escrava lactante que eram chamadas de amas de leite. Essas tinham seus filhos retirados de seus cuidados para que pudessem se dedicar exclusivamente às crianças brancas.

Conforme Civiletti (1991), as crianças escravas retiradas de suas mães eram entregues às rodas ou cresciam com muitas dificuldades. A partir dos 12 anos os meninos negros eram destinados ao trabalho, já as meninas geralmente destinadas ao serviço doméstico e a sexualidade, quando eram abusadas por seus senhores. Civiletti (1991) descreve que com o fim da escravidão começa a se discutir uma ideia trazida da França, as creches. Após a abolição muitas mulheres careciam trabalhar fora para auxiliar no sustento da família, então começa a se discutir as necessidades de espaços que abriguem os filhos da classe proletária.

Kuhlmann (1998) relata que, no Brasil, em 1875 já existiam espaços voltados para a Educação Infantil, os jardins de infância, de orientação Froebeliana, mas estes destinados somente para famílias burguesas. Somente em 1899 fundou-se a primeira creche no Brasil, aos fundos da Companhia de Fiação e tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, voltada para atender os filhos de operários. O assistencialismo à criança desamparada era feito, muitas vezes, de forma filantrópica por damas da sociedade burguesa, que se prestavam a ajudar os mais desamparados. Ainda segundo Kuhlmann (1998), é a partir do século XX que se começa a pensar mais na criança e em suas necessidades, congressos passam a ser feitos tendo a criança como foco, com a discussão e desenvolvimento de propostas que auxiliam a infância no ponto de vista social, pedagógico, psicológico e em torno da saúde da criança.

Ainda conforme o autor, as primeiras creches fundadas no Brasil partiram de iniciativa privada ou filantrópica, o poder público por pressão social mantinha algumas creches, mas não o necessário para atender a demanda da população. Esse cenário somente mudou com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV, estabelece o dever do Estado com a educação às crianças de 0 a 5 anos, sendo efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola (KUHLMANN, 1998). Foi, portanto, na década de 1980 que ocorreu um grande avanço em relação à Educação Infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola, concluindo-se que, independentemente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante e que todas deveriam ter acesso a ela, muito embora os avanços sejam gradativos, existem ainda inúmeras dificuldades nesta etapa da educação.

De acordo com Muller (2011), em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 4º, reafirma o dever do Estado com a educação, afirmando que é dever do poder público

assegurar o direito das crianças e adolescentes à educação. Já o Art. 54, inciso IV, expressa que é dever do Estado assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Posteriormente, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 29, especifica que “a finalidade na Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O Art. 30 estabelece que a Educação Infantil será oferecida nos seguintes moldes: a) para crianças até 3 anos de idade em creches ou entidades equivalentes; b) para crianças de 4 a 5 anos de idade em pré-escolas. A Lei, em seu Art. 31, determina que, na Educação Infantil, “a avaliação deverá ser feita apenas mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança e sem qualquer objetivo de promoção ou de classificação para acesso ao Ensino Fundamental”. Estabelece também, através do Art. 11, Inciso V, que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios.

Nota-se, portanto, que estudar a história das instituições de Educação Infantil nos permite estabelecer relações com a história da infância e da criança, assim como compreender as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas e práticas educacionais direcionadas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, a história da Educação Infantil no Brasil nos revela que os primeiros atendimentos constituíram-se com instituições de cuidado, e somente depois como instituições de ensino.

Através de leituras como Kramer (2006), Oliveira (2010) e Kuhlmann (1998), chega-se, portanto, a conclusão que a Educação Infantil esteve fortemente relacionada ao longo da história como sinônimo de cuidar, um local para as mães deixarem seus filhos, liberando a mão de obra feminina para o trabalho, a criança recebendo apenas cuidados com higiene e alimentação. Mas muito se conquistou desde então, a Educação Infantil se estabelece como um direito essencial independente da condição social, e como dever do estado assegurar a gratuidade e qualidade. Por ser uma pessoa em desenvolvimento, a criança deve receber atendimento educacional desde os primeiros anos de vida.

Reflete-se, então, sobre a necessidade da oferta de educação de qualidade, em local estimulador, que proporcione não só os cuidados básicos à criança, mas a base para o desenvolvimento cognitivo. Todo avanço na história é importante, portanto, cabe às profissionais da área não permitir que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental retrocedam, mas consolidar uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Coutinho (2002) ressalta a importância desta etapa da educação na formação da identidade da criança, destacando que o cuidar não pode se dissociar do educar. Para ela, o

profissional precisa considerar que a criança é o ponto de partida para exercer seu trabalho pedagógico, para que possa proporcionar um ambiente que favoreça seu desenvolvimento, com um trabalho que ao mesmo tempo valoriza as individualidades e auxilia na construção da autonomia.

Assim sendo, o papel do profissional da área evolui, ou seja, com o passar do tempo o papel de cuidadora é abandonado e passa a ser reconhecida como uma profissional que auxilia nas necessidades, mas que também propicia a construção e desenvolvimento das crianças, pois atua como mediadora da aprendizagem, há um esmaecimento da ênfase no cuidado, que começa a se direcionar a um equilíbrio entre educar e cuidar.

Essa evolução preconiza a importância da formação dos professores, pois seu compromisso com a educação passa não somente pelo domínio de conteúdos, mas também pelo acesso a habilidades práticas, necessárias no trabalho com crianças, visando ao desenvolvimento integral de todas. Ou seja, é esperado que os profissionais tenham sensibilidade, considerem a concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, e assim a profissionalização tornou-se um fator essencial na formação profissional para o atendimento às crianças na etapa da Educação Infantil.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Contreras (2002) destaca que acredita na parceria entre professores e sociedade na busca da conquista de uma autonomia conjunta, pois cita que as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem influenciam na construção da autonomia docente. O autor defende que a autonomia é vista como um processo de emancipação, percebido como um processo coletivo, que busca a transformação das condições sociais e institucionais do ensino. Seguindo, aponta que a autonomia do professor se faz por um processo de busca e reconstrução de sua identidade profissional, em que deve firmar uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho, uma vez que esta postura docente refletirá na formação de seus alunos (CONTRERAS, 2002).

Partindo da perspectiva da educação inclusiva, o professor necessita estar preparado para as especificidades e diferenças existentes em sala de aula. Neste contexto se destacou Contreras (2002), ao indicar que é a prática reflexiva que possibilita ao docente uma nova maneira de observar o problema, avaliar os diferentes aspectos e assim decidir quais soluções escolher.

Ao atentar para a preocupação referente à formação de professores que trabalham com crianças com deficiência, determina-se, na LDBEN, Inciso III do Art. 59, que serão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Portanto, ao que se refere à formação inicial, as acadêmicas tomaram como exemplo a UFFS, que estabelece no PPC do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia que:

[...] a matriz curricular do curso de Pedagogia está organizada de modo a contemplar importantes exigências ético-legais do nosso tempo, dentre elas a urgência de profissionais que atuem para uma educação verdadeiramente inclusiva, capazes de lutar por sistemas de ensino e práticas educativas adequadas ao atendimento de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, conforme orientações apresentadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [...]. (UFFS, 2010, p. 31).

Acerca da organização curricular, a universidade oferta na matriz curricular do curso de pedagogia os seguintes componentes curriculares voltados para perspectiva da educação

inclusiva: educação especial e inclusão, com carga horária de 60 horas, e Língua Brasileira de Sinais, com carga horária de 60 horas. São ofertados também como componentes curriculares optativos: Fundamentos da educação especial, 30 horas, e Seminário temático em pedagogia especial, 30 horas. Considerando as especificidades da educação especial, os componentes curriculares ofertados no curso de Pedagogia necessitam maior atenção, compreendendo a educação especial como uma área ampla, que requer profissionais com habilidades e competências pedagógicas diversas.

Ainda sobre a preocupação com a formação de professores na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação e inclusão escolar, evidenciou-se a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em que estabelece nas disposições gerais, § 5º que são princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (BRASIL, 2015a, p. 4).

A formação dos professores para um ensino baseado na diversidade e a construção de trabalho em equipe são vitais para efetivação da inclusão. Avançar nessa perspectiva exige que os professores estudem, busquem formação constante e se unam em prol desse objetivo, a inclusão escolar.

Deste modo, a formação continuada destaca-se como peça fundamental neste processo, pois, como escreve Mantoan (2003), a inclusão escolar necessita dos seguintes passos: “recriar o modelo educativo escolar; reorganizar pedagogicamente as escolas; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender; e, formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenham condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”. Para isso, sugere a formação de grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade.

Para Silva e Vitória (2012), os professores podem sempre aprender algo novo, repensar conhecimentos, teorias, metodologias, linhas de estudo e pensamento, para que se construam mudanças e melhorias na prática de sala de aula, como preconiza também Freire, como fundamental à prática educativa:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 1998, p. 14).

Como já destacado, essa postura profissional exige a constante reflexão crítica acerca da atuação docente, o que se alcança por meio de processos constantes de formação. Para Mantoan (2003), o foco da formação continuada é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos, devendo participar dos processos os professores, diretor e o coordenador, para que haja a mesma linguagem de ambos os lados, professores e coordenação. Esse pressuposto concorda com os estudos de Candau (2003), que apresenta a escola como local de formação do professor a ser privilegiado, pois é no dia a dia, no cotidiano, que “[...] ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.” (CANDAU, 2003, p. 57). Por isso:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 2003, p. 64-65).

Ou seja, visa alcançar níveis mais elevados na educação ou o aprofundamento como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem, a partir de estudos de iniciativa própria, ofertados pelas instâncias de formação, universidades ou instituições a que estejam vinculados. Assim, concordando com Lanes (2012):

[...] a concepção que orienta este estudo compreende a formação continuada como o permanente processo de desenvolvimento dos profissionais do magistério, podendo partir de buscas individuais ou de iniciativas das instâncias ligadas à educação. Os processos devem ter como ponto de partida a relação teoria-prática por intermédio da visão crítica, objetivando o aprofundamento e construção de conhecimentos acerca da área de atuação e da realidade educacional inserida no contexto social amplo, desenvolvidos em parceria entre escola e universidade, com estudos em coletividade, possibilitando a continuidade da formação e proporcionando, além da melhoria da prática docente, a construção da autonomia-emancipação profissional. (LANES, 2012, p. 51).

Destaca-se, nesse sentido, que a formação continuada tem um papel fundamental na formação profissional dos docentes, sobretudo, nos aspectos que se apresentam como desafio

na prática docente, como é o caso da educação inclusiva, visto que se trata de uma perspectiva de educação recente e que a cada ano ou turma em que o professor irá atuar exige estudo e reflexão acerca das especificidades das crianças.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Infantil é a porta de entrada da criança no mundo do conhecimento, é o primeiro contato da criança com o contexto escolar. Portanto, é seu papel ser um ambiente acolhedor, com metodologias de ensino que considerem e absorvam as diferenças de cada criança, incluindo em todas as atividades e brincadeiras dentro de suas limitações, principalmente no aspecto social. Isto implica na necessidade de que todos os profissionais estejam capacitados para efetivar a inclusão de crianças com diferentes deficiências na sala de aula, todos com personalidades, gestos, condições, gostos, identidades e culturas distintas.

Para Mantoan (2003), as relações interpessoais estão cada vez mais complexas, estabelecendo diferentes relações entre professores e alunos. Assim, a escola deve estar preparada para trabalhar com múltiplas diferenças, no entanto, os professores do ensino regular muitas vezes se consideram incapazes, ou não sabem como atuar frente às diferenças existentes em sala de aula.

Em relação ao contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, percebeu-se que evoluiu de forma significativa nas últimas décadas, sofrendo profundas transformações, não somente para pessoas com deficiência, mas na sociedade como um todo, formando cidadãos conscientes das diferenças, envolvendo uma mudança cultural, e não somente de organização escolar.

Pode-se dizer que essa evolução se deu principalmente a partir da Constituição Nacional de 1988, no Art. 5º, com o princípio constitucional da igualdade em que define que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Desta mesma forma, no Art. 205 da Constituição se estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s/p). Direito este reafirmado, no Brasil, através da Lei n. 9.394/96 (LDB/1996), nos Art. 58 e 59, em que asseguram o direito à educação da pessoa com deficiência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, determinando que currículos e métodos sejam organizados de modo específico a fim de atender a este público.

Um evento marcante na área ocorre em 1999, ano em que é promulgada no Brasil, pelo Decreto n. 3.956/2001, a Convenção da Guatemala, a qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas,

definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, [S. D.]).

Atualmente, diferentes documentos legais atuam como norteadores da educação especial e inclusiva em nosso país. Dentre eles, o *Plano Nacional de Educação 2014-2024* destaca-se por meio de políticas de inclusão, estabelece metas a fim de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Acerca das metas direcionadas à inclusão escolar, destaca-se a de número 4, na qual cita que:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Da mesma maneira, buscando garantir a efetivação do processo de inclusão escolar, outro avanço para a área é a instituição da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em janeiro de 2016 e assegura os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, ao que diz respeito à educação. Reafirmando o que estabelece a constituição quanto ao princípio da igualdade, o estatuto define em seu Art. 4º que: “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015b, [S.D]).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), elaborado por um grupo de trabalho composto por representantes do Ministério da Educação e por professores pesquisadores da área, também ganha destaque no cenário nacional. Este tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação.

Ao que se refere ao contexto histórico das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no estado de Santa Catarina, segundo o documento *Política de Educação Especial do*

Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), um marco importante é a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em 1968, regulamentada pelo Decreto n. 7.443/68, com o propósito de definir as diretrizes e promover a capacitação dos professores, bem como desenvolver estudos na área da pesquisa ligada às pessoas com deficiência.

Em 1987 se estabelece nas escolas do estado de Santa Catarina a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola. Somente em 1996 o Estado oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução n. 01 do CEE, fixando as normas para a educação especial no sistema regular de ensino, estabelecendo que educandos com deficiência em idade escolar devem ser matriculados na rede regular de ensino, garantindo serviços educacionais de apoio pedagógico, assim como atendimento em escolas especiais conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2006).

Então, em 1998, a Lei Complementar n. 170 prossegue instituindo parâmetros para educação especial, sendo importante salientar entre eles o dever de oportunizar: atendimento especializado, integração social, espaços e currículo adequados para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais, e, principalmente, a oferta da educação especial como dever constitucional do Estado.

No ano de 2001, o Estado de Santa Catarina elaborou o documento *Política de Educação Inclusiva*, fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos, referendado pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva. Em 2006, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado e FCEE, com base nos preceitos legais, instituiu o documento *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina*, que define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Seguindo no contexto da educação inclusiva, destacamos as políticas do município de Chapecó, pela Lei n. 6.740, de 11 de agosto de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação. Segundo o plano, a educação especial na rede municipal de ensino desenvolve suas ações na perspectiva da Educação Inclusiva e pautada na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial que, em seu artigo 1º, determina que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas

de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2008, p. 302).

O documento *Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de ensino de Chapecó* (CHAPECÓ, 2013) destaca que, no município, a educação especial atende a Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, garantindo o encaminhamento dos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação às Salas de Recursos Multifuncionais ou demais serviços. O documento traz que, neste contexto, a Educação Infantil de Chapecó tem como “finalidade um trabalho educativo de qualidade, aproximando-se de conceitos científicos como meio de exercício da cidadania, estimulando e motivando a necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências para alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio”. Aponta que o educando deve ser respeitado em todos os seus direitos, diferenças individuais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas e culturais.

O documento acima citado descreve também que, seguindo na perspectiva de educação inclusiva, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para os educandos com deficiência, não requerendo um currículo especial, mas adaptações curriculares com objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem. Ao discursar sobre a inclusão escolar, o documento aponta que:

A Instituição Educativa inclusiva é aquela que se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos educandos, nesse sentido, todos devem aprender juntos, sempre que possível independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. As escolas precisam atender às necessidades diversas de seus educandos, garantindo o direito de pleno acesso e participação nos espaços comuns de aprendizagem. (CHAPECÓ, 2013, p. 64).

Segundo dados do Plano Municipal de Educação, no ano de 2013 somente na rede municipal de ensino foram realizadas 302 matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns. Descreve também que em parceria com a Secretaria de Saúde do Município, no ano de 2010, foi implantado o SASE, visando atender os educandos encaminhados através de parecer pedagógico da rede pública de ensino municipal e estadual, que necessitam de avaliação e atendimento especializado nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Assistência Social e Neuropediatra.

Conforme estabelece a FCEE, as instituições governamentais e não governamentais, que desenvolvem ações na área da educação especial, firmam convênios, os quais se denominam

Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), que envolvem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE Chapecó), fundada em 1972; Centro de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP Chapecó), fundado em 1991; e a Associação dos Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina (ADEVOSC), fundada em 1993. Assim, as crianças matriculadas na rede comum de ensino também podem frequentar essas instituições.

Destaca-se no Plano Municipal de Educação que a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas regulares representa um grande desafio, tendo em vista que esse é um processo complexo que traz consigo a necessidade de transformações sociais e culturais sobre a deficiência. Aponta ainda para a necessidade da operacionalização da legislação, reorganização dos tempos e espaços escolares, da gestão dos processos no interior das instituições educativas e práticas pedagógicas que considerem a diversidade e os processos de desenvolvimento das crianças.

Integrar uma criança na sala de aula não significa que ela estará incluída no processo escolar, uma vez que a inclusão deve atender às diferenças sem discriminação. Buscando garantir um processo efetivo de inclusão escolar, estabelece-se nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28).

Ao discutir sobre inclusão escolar, Mantoan (2003) afirma que:

Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 19).

Intolerância, preconceito e falta de empatia fazem parte do cotidiano escolar de muitos sujeitos com deficiência, estes por vezes são taxados por suas deficiências físicas, motoras ou intelectuais. Com isso é importante reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, é necessário estabelecer relações de respeito, comprometimento e ética no contexto escolar, visando construir uma consciência coletiva solidária por meio da educação.

Como defende Mantoan (2003), a inclusão escolar é imprescindível, não somente para crianças com deficiências, mas para todos, pois engloba muitas diferenças, é algo que se constrói e reconstrói a cada dia, na rotina de cada sala de aula, na vida de cada criança e cada professor. Esse processo pode ser um tanto árduo inicialmente, pois a inclusão é um processo complexo que se constrói na coletividade, não é algo pronto ou acabado. Neste processo de construção, comunidade escolar, pais e alunos enfrentam inúmeras dificuldades até as efetivas conquistas.

3.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve cunho qualitativo e visou analisar como vem se constituindo o processo de formação profissional do professor de Educação Infantil, na perspectiva de Educação Inclusiva, na rede municipal de Chapecó.

Inicialmente, a pesquisa se fez bibliográfica, com base no levantamento de referenciais teóricos, a partir de livros, artigos e legislações, permitindo o aprofundamento acerca dos temas: Educação Infantil, educação inclusiva, formação de professores e a relação existente entre estes. Após a etapa da pesquisa bibliográfica concluída, a pesquisa seguiu pelo caminho da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética aprovado com o nº 2.621.562.

A definição pela instituição participante da pesquisa se deu por orientação da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó. Tal instituição foi um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) que atende nove turmas, entre berçário, maternal e pré-escolar, destas, três turmas são de pré-escolar. A amostra foi composta, portanto, pelas três professoras atuantes no pré-escolar, foco do presente estudo.

As informações coletadas por meio da entrevista semiestruturada seguiram o roteiro esclarecido no apêndice do presente trabalho. Esta se deu com relação direta com o entrevistado, considerando que as respostas obtidas pelas questões elaboradas inicialmente poderiam gerar novas indagações, levando em conta as vivências do professor enquanto indivíduo em formação.

O material das entrevistas foi transcrito e a partir dessas transcrições foi feita a organização, leitura e interpretação dos dados, realizada por meio da análise do discurso, com vistas a ultrapassar a mera descrição, mas também compreender as origens e causas dos fenômenos identificados.

Na interpretação das transcrições se observou as diferenças, peculiaridades e recorrências nos relatos das entrevistadas (professora nº 1, professora nº 2 e professora nº 3) com o intuito de realizar análises e aproximações entre os dados coletados e o referencial teórico, compreendendo, deste modo, como vem se constituindo o processo de formação profissional do professor de Educação Infantil na perspectiva de Educação Inclusiva na rede municipal de Chapecó.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados a seguir são frutos de uma pesquisa de cunho qualitativo com informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada, com relação direta com o entrevistado. A coleta de dados foi realizada com três professoras da rede municipal de educação do município de Chapecó, regentes das turmas de pré-escolar. As entrevistadas serão nomeadas como professora n° 1, professora n° 2 e professora n° 3, uma vez que o intuito da pesquisa não é expor ou enaltecer os participantes da entrevista, e sim compreender a realidade e a complexidade do fenômeno existente a partir dos dados coletados.

Sendo assim, o processo de análise de dados decorre composto de três etapas. A primeira etapa consiste na descrição dos dados coletados em forma de variáveis. A segunda consiste em mensurar as relações entre as variáveis, e, por fim, através da pesquisa compara-se as relações observadas entre as variáveis utilizando subsídios teóricos para verificar o distanciamento entre elas e tecer considerações que visam contribuir para as discussões acerca do tema.

Sem o intuito de quantificar ou mensurar, a pesquisa seguiu na intenção de compreender como vem se constituindo o processo de formação profissional do professor de Educação Infantil, na perspectiva de Educação Inclusiva, na rede municipal de Chapecó.

Por meio dos dados obtidos é possível traçar o percurso formativo das professoras entrevistadas, sendo que as três professoras possuem graduação em Pedagogia, cursadas na mesma instituição, duas delas possuem pós-graduação *lato sensu* (professora n° 1: educação infantil/séries iniciais; professora n° 2: psicopedagogia). A professora n° 3 possui pós-graduação *stricto sensu* e cursa pós-graduação *lato sensu* em educação especial.

A professora n° 2 possui maior tempo de carreira, com 17 anos de atuação, tendo atuado em regime de contrato temporário e hoje efetiva na rede municipal. Durante sua trajetória atuou também em turmas de maternal e berçário, bem como em funções da gestão escolar. Posteriormente, a professora n° 3 possui oito anos de atuação, distribuídos em turmas de berçário, maternal e pré-escolar. Já a professora n° 1 possui quatro anos de atuação exclusivamente em turmas de pré-escolar.

É importante considerar que as professoras entrevistadas não possuem formações na área da educação especial com perspectiva de educação inclusiva, porém tem o conceito de educação inclusiva de acordo com os autores estudados, devido seu esforço e busca por

conhecimentos da área, isso reflete em uma prática pedagógica qualificada e reflexiva voltada para inclusão escolar.

Ao atentar para os saberes necessários à formação docente para inclusão, Pimentel cita que “[...] a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos [...]” (PIMENTEL, 2012, p. 140). Considera-se, portanto, que o percurso formativo dos docentes é uma das bases para a efetivação da inclusão escolar, pois a formação inicial e continuada fornece os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva ao possibilitar a revisão, reflexão e reestruturação de sua prática.

Ao serem questionadas sobre ter contato na graduação com componentes curriculares voltados à educação especial e/ou inclusiva e, se sim, como estes contribuíram em seu processo formativo, todas declararam que tiveram componentes de educação especial em seu curso superior. Nos relatos, mencionam considerar importantes e necessários estes componentes curriculares em seus processos formativos, mas em contrapartida é possível perceber a frustração das entrevistadas ao indicar ter contato com uma ou no máximo duas disciplinas voltadas para educação especial ou inclusiva durante a graduação. É possível identificar o sentimento de insatisfação em um trecho do relato feito pela professora nº 3: *“Comecei a trabalhar e na primeira vez que eu recebi uma criança com deficiência fiquei bem apavorada, porque realmente não fez muita diferença na minha formação inicial essas duas disciplinas.”* A professora justifica sua resposta ao indicar que a base curricular referente educação especial se fez totalmente teórica, o que não lhe ajudou durante a prática. Mantoan (2013) discursa que um dos argumentos mais utilizados entre os professores em relação à resistência ao processo de inclusão escolar, é não estar ou não terem sido preparados para este trabalho. Desta maneira, ao analisar as respostas, compreendemos que a defasagem na formação acadêmica acerca da educação especial e inclusão escolar origina nos professores um sentimento de despreparo ao se confrontar em sala de aula com um educando com deficiência. É necessário destacar também que a sociedade em um todo não é inclusiva, o que dificulta o trabalho dos professores e a efetivação de escolas inclusivas.

Buscamos compreender, entretanto, se a formação inicial dessas professoras, que se deu essencialmente teórica, contribuiu para que estas tivessem um conceito esclarecido sobre o que se compreende hoje por inclusão escolar. Embora dada a experiência da professora que possui 16 anos de atuação e se formou há algum tempo, se faz necessário compreender quais as perspectivas de educação inclusiva que refletem desta formação nas práticas pedagógicas destas

docentes, para tal os questionamentos e colocações a seguir auxiliam na compreensão deste fenômeno.

Seguindo, ao serem indagadas sobre o que compreendem por inclusão escolar, as professoras atentam para a preocupação em compreender o processo de inclusão escolar e não perpetuar a ideia de mera inserção da criança com deficiência na sala de aula, mas sim tornar o educando pertencente do processo, buscando seu desenvolvimento integral. Em seu discurso, a professora nº 2 menciona sobre inclusão escolar e atividades adaptadas, e do quão necessário se faz atividades adaptadas para crianças com deficiência. Ela segue ao indicar que em sala de aula é necessário que todos realizem a mesma atividade, como podemos observar a seguir em um trecho de seu discurso: “[...] *procuro sempre fazer com que esta criança que está inclusa se sinta pertencente a este grupo, possibilitando a ela fazer tudo que os outros fazem e sempre procurando fazer atividades que ela não se sinta diferente, mas que ela faça e os demais também possam fazer. Então se for necessário adaptar alguma coisa para que ela possa participar, todos farão de forma adaptada para que ela se sinta de fato incluída neste grupo.*” Para a entrevistada, esse é o significado de inclusão escolar. Identificamos este conceito enunciado pela entrevistada, na citação de Tomazi (2013), em que o autor refere que:

A escola deste século deveria olhar e estudar com seus alunos, oferecendo vários caminhos para a aprendizagem dos conhecimentos, deixando no passado o ensino normalizador e tentando compreender a diferença e o crescimento progressivo de cada aluno. (TOMAZI, 2013, p. 48).

Seguindo nesta linha, a professora nº 3 indica a inclusão escolar como um processo que abrange todos os alunos, ao manifestar o seguinte relato: “*Compartilho com a perspectiva de que a inclusão é um processo que deve abranger a todos, pois quando se considera as especificidades de cada criança, a educação se desenvolve considerando os aspectos emocionais, cognitivos, motores e orais, ou seja, contempla a criança tímida, calada, agitada, falante, com tempos de concentração e aprendizagem diferentes.*” Analisando os relatos, estes vão ao encontro do discurso de Mantoan ao indicar que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]” (MANTOAN, 2003, p. 15). Com isso entende-se que a inclusão escolar não se faz somente para alunos com deficiência, mas para todos, para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, para crianças que não apresentam dificuldades, para todos que estão incluídos no ambiente escolar. Analisando os discursos, percebe-se que a busca pela

inclusão escolar surge enquanto inquietação, na necessidade de mudança, na busca de uma educação de qualidade como direito subjetivo a todos.

É possível constatar através dos relatos das entrevistadas que ambas tiveram contato, em sala de aula, com crianças que apresentavam diferentes deficiências. Nota-se um ponto em comum entre os discursos, tendo as três entrevistadas trabalhado com crianças autistas em sala de aula. A professora nº 1 relata ter trabalhado dois anos com alunos autistas, ainda em outro ano com um aluno surdocego; da mesma forma a professora nº 2, além de ter trabalhado com uma criança com autismo, atuou também com um aluno cadeirante e com deficiência intelectual. Já a professora nº 3 relata ter trabalhado com uma criança autista, uma com síndrome de Down e outra com dificuldades na comunicação oral e epilepsia. Por último, falou sobre uma criança com perda de massa encefálica. Todas as professoras entrevistadas mencionam o pré-escolar, sendo que a professora nº 3 possui experiência de trabalho neste segmento, também em turmas de maternal, devido seus anos de carreira na rede municipal de ensino de Chapecó.

Segundo as entrevistadas, todas as crianças contavam com o apoio de uma estagiária, porém sem a formação necessária, que atuavam na perspectiva de auxiliá-las em suas atividades diárias, ajuda na hora do lanche, escovação, atividades físicas e brincadeiras na parte externa do CEIM, trocas de roupas, se necessário, auxílio em idas ao banheiro etc.

Visto que cada deficiência possui especificidades que necessitam de atividades que contribuam ao seu desenvolvimento, atentamos ao que Pimentel (2012) cita:

As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender. (PIMENTEL, 2012, p. 143).

Dessa maneira, o mesmo autor segue ao indicar que para a inclusão escolar acontecer de maneira efetiva é necessário aos professores um conjunto de saberes, como conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, habilidades e competências sobre mediação pedagógica, possibilitando ao estudante níveis gradativos de autonomia. Mantoan (2013) menciona que um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um.

Indagadas se as crianças com deficiência incluídas na turma recebiam o auxílio do segundo professor e sendo esta resposta positiva, como organizavam o planejamento,

responderam que na rede municipal de ensino de Chapecó a Educação Infantil não dispõe de um segundo professor especializado para auxiliar crianças com deficiência. O segundo professor de turma é substituído por estagiárias, sem habilitação em educação especial, como relata a professora nº 3: *“Na Educação Infantil não temos segundo professor, somente um estagiária e na verdade, assim, estagiários do ensino médio.”* Sobre o planejamento, percebe-se que as professoras nº 1 e nº 2 construíam sozinhas o planejamento, com as adaptações curriculares buscando atender as necessidades de cada criança com deficiência. Já a professora nº 3 relatou que somente uma das estagiárias com quem atuou tinha uma experiência maior, por ser mãe e mais “adulta” que as demais agentes educativas que estiveram presentes em sua caminhada. Desse modo, recebia um apoio maior e realizando um trabalho em conjunto.

As três professoras entrevistadas apontam que geralmente as estagiárias auxiliam na parte mecânica do trabalho, porém, o planejamento das atividades adaptadas fica a cargo somente da professora regente, como é possível observar na narrativa da entrevistada professora nº 2: *“[...] como estagiário não tem formação acadêmica ainda, quem fazia o planejamento e quem faz até hoje somos nós, os professores regentes da turma, e na hora da aplicação a gente meio vai passando para eles (estagiários) nos auxiliar no trabalho com essas crianças.”* Partindo desse pressuposto, é possível analisar os discursos das entrevistadas que apontam para a concepção de que estagiários sem formação específica na área da educação especial sentem dificuldades em compreender a complexidade existente no processo de inclusão escolar, pois não dispõem de conhecimentos específicos sobre isso. Para contribuir no processo de desenvolvimento é essencial que os profissionais envolvidos nesta ação sejam qualificados para auxiliar no atendimento e inclusão desse aluno com deficiência, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo que auxilie o professor regente em seus planejamentos e adequações curriculares. O fato de as estagiárias não possuírem curso de Licenciatura em Pedagogia ou um curso de especialização em educação especial, exige um olhar atento da professora regente para encaminhar o processo de inclusão, para que as estagiárias tenham compreensão sobre o que fazer e como atuar com crianças com deficiência, ao longo da carreira o(a) professor(a) vai conquistar essa experiência para assim poder dar esse direcionamento de forma correta.

Ainda em relação ao planejamento, questionadas se este era constituído pensando nas especificidades de cada deficiência e como isso acontecia, as três professoras sinalizaram positivamente. Mencionaram fazer um planejamento específico considerando a deficiência da criança, mas apontam para a dificuldade de se pensar em um planejamento adequado sem conhecimento específico da área. De modo geral, o planejamento acontecia a partir das

vivências e observações das professoras em sala de aula, construindo atividades em que buscavam identificar quais auxiliavam no processo de desenvolvimento do educando ou quais ele melhor se adaptava, pelo fato de não terem uma formação específica na área de educação inclusiva.

No relato da entrevistada nº 3, a professora fala quando questionada sobre a formação continuada que buscou a pós-graduação em educação especial, para construir conhecimentos que a auxiliassem nas adequações curriculares, pois diz que conhecer as características típicas de cada deficiência é possível com a busca de leituras e pela própria convivência com a criança. Porém, relata que compreender como aquela criança aprende é o processo mais difícil. Nota-se nesse discurso a ideia de Tomazi (2013), que defende a necessidade de estruturação de um modelo, sempre atualizado, que leve em conta adequações, necessidades e mudanças da sociedade, permitindo ao professor tratar os conhecimentos como um Norte a seguir para que o processo de aprendizado ocorra juntamente aos alunos, na trajetória do saber.

Importante destacar também que as dificuldades e dúvidas que surgiram durante a prática dessa docente levaram-na a buscar formação por sua própria iniciativa, atentando para as peculiaridades de sua sala de aula. Para Pimentel (2012), a formação do professor é requisito para a inclusão escolar, no entanto, isto pode revelar que a formação e/ou aportes que a mesma recebia para atuação com as crianças com deficiência não eram suficientes ou não atendiam às suas expectativas.

Assim, questionadas sobre a importância da formação continuada para a melhoria constante de sua prática pedagógica, todas destacam a relevância da busca pelo conhecimento no processo de inclusão escolar. A professora nº 1 menciona o processo seletivo anual para professores admitidos em caráter temporário da rede pública municipal e a necessidade de estar sempre estudando e atualizando-se. Já a entrevistada nº 2 vai além e indica sobre a importância do que considera uma real formação continuada: *“Eu acho a formação continuada muito importante, mas não uma formação continuada onde a gente pega um texto para ler na escola simplesmente.”* Menciona a necessidade de uma formação que contribua na prática escolar, que possibilite também aos professores o exercício de autoavaliação e finaliza ao mencionar que: *“[...] para mim a formação continuada é de extrema importância sim e talvez deveria ser levado mais a sério pelos órgãos públicos que tem o dever de fazer isso, né?”*. Questão também abordada pela professora nº 3, que relata sobre a pouca oferta pela Secretaria Municipal de Educação de formações voltadas para a educação especial fornecidas aos professores regentes. Ela menciona que *“[...] a gente teve algumas informações do pessoal da APAE, do pessoal do CAPP que nos davam essas orientações mais práticas, só que na relação cuidar e como*

manusear a criança, com terapeutas ocupacionais, fonoaudióloga, mas com as pedagogas bem pouca coisa.” Atenta-se, portanto, somente ao cuidar destas crianças, desconsiderando as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento infantil.

A análise dos discursos remete ao que Mantoan (2003) descreve sobre a importância da formação de professores:

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Para Mantoan (2003), assim como os alunos, nenhum professor aprende sozinho, do vazio, com isso a importância da formação inicial e continuada. A inclusão escolar é algo que acontece no cotidiano, em cada atividade, em cada momento, na sala de aula e demais ambientes, por isso é necessário que o professor sempre esteja atento a novas estratégias de ensino, e isso necessita partir também de cada profissional, buscar o conhecimento a fim de gerar diferenças positivas em sua prática escolar.

Ainda sobre a formação continuada, porém com foco na inclusão escolar, as entrevistadas foram questionadas se buscam formação continuada na área da educação especial e como estas contribuem para as práticas pedagógicas. A professora nº 1 relata não buscar formação específica com foco na inclusão escolar, mas discursa que ao ter um aluno com deficiência em sala de aula busca aprimorar seu trabalho através de pesquisas na internet, em livros e com contribuições de outras professoras, pensando sempre no desenvolvimento e na aprendizagem dessa criança. Assim como a primeira entrevistada, a professora nº 2 busca ampliar seus conhecimentos sobre inclusão escolar a partir de leituras, geralmente direcionadas às deficiências das crianças da turma e as necessidades do momento. Menciona também que quando possível participa de eventos e palestras com foco na educação inclusiva.

Já a professora nº 3 discursa sobre as mudanças em suas aulas depois de sua busca por conhecimento sobre educação especial ao cursar uma pós-graduação na área. Fala também sobre a superação do medo e insegurança ao trabalhar com crianças com deficiências e dos resultados visíveis em sua prática pedagógica. Como se pode observar no relato a seguir: *“As minhas aulas mudaram bastante em relação às crianças com deficiência aqui na sala. Porque antes eu tinha aquela questão do medo e da insegurança, do que fazer. Depois que eu comecei*

a estudar mais e buscar informações, eu consegui ficar mais segura da minha prática e isso também se reverte em resultados.”

Embora a escola possua uma sala de recursos equipada com jogos, materiais pedagógicos, com computadores e *softwares*, focando no aprendizado de crianças com deficiência, ainda não há esse diálogo entre professora regente que possuem crianças com deficiências em sua sala e professora da sala de recursos. Ao longo das entrevistas ficou evidente essa falta de diálogo entre a sala de recursos e as professoras regentes que trabalham com crianças com deficiências e estão em processo de inclusão escolar com essas, isso se deve ao fato de que esse profissional de educação especial atende não somente a escola em que as professoras entrevistadas atuam, mas também outras escolas da rede municipal, estando sempre com a agenda cheia. Assim, é possível perceber ao longo deste trabalho que a inclusão escolar para crianças com deficiências acontece dia após dia na Educação Infantil. Percebe-se também a preocupação das professoras da área da Educação Infantil e seus esforços para que esse processo se efetive e aconteça da melhor maneira, preparando-se para receber essas crianças através de cursos de especialização, leituras, pesquisas, trocas de experiências e diálogos entre docentes.

Fica evidente o esforço das professoras entrevistadas, ao se defrontar com desafios em sala de aula, **e** assumem a iniciativa de buscar conhecimento, de diferentes formas ou fontes e muitas vezes de maneira autodidata, considerando a falta de oferta de formação continuada com foco na educação inclusiva por parte dos sistemas de ensino. Esta iniciativa concorda com a colocação de Mantoan (2003) ao citar que o foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos que dificultam a educação inclusiva.

Ao colocar em questão quais as dificuldades que o professor regente enfrenta ao receber uma criança com deficiência na rede regular de ensino, a professora nº 1 aponta para as dificuldades que enfrenta em sala por não ter uma formação específica na área da educação especial. Ainda, menciona novamente a defasagem decorrente de sua formação inicial na área de educação especial e inclusiva. Observa-se o sentimento de frustração no discurso da entrevistada: *“É nesse sentido que eu percebo a maior dificuldade, que a gente teria que ter uma formação específica porque todas as escolas praticamente têm um aluno especial, um aluno que precisa de uma adaptação curricular, precisa da formação da gente (professores) mesmo.”* As entrevistadas nº 2 e 3 também mencionam, em seus discursos, a grande demanda de educandos com deficiência na rede regular de ensino e a importância do comprometimento profissional de professores com planejamentos adequados às especificidades destas crianças.

Por fim, quando questionadas sobre a avaliação que faziam acerca de sua prática na perspectiva da educação inclusiva, a resposta de que nem sempre consideravam suas práticas totalmente inclusivas foi unânime. As três professoras consideram que dadas as características de cada deficiência, os limites e as possibilidades que cada criança apresenta, há momentos em que algumas situações ou atividades planejadas não são realizadas por todos. Isso fica claro com a explicação da professora n 3 acerca de sua atuação com uma criança com surdocegueira: *“Foi muito difícil trabalhar com ele, não havia jeito de se comunicar, ele estava começando a ter aulas de libras tátil, mas ainda não tinha aprendido nada. Por ele não enxergar, também não gostava de tocar em coisas diferentes, então ficava difícil saber como trabalhar.”*

Mantoan (2013) menciona que no percurso de inclusão escolar os professores ampliam e elaboram suas habilidades a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Dessa maneira, entende-se através dos discursos que é essencial ao docente refletir sobre sua prática para atribuir a ela significado. Sendo assim, Mantoan (2013) descreve que o cotidiano escolar e de sala de aula exige do professor ser capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível, a partir dos discursos das professoras entrevistadas, compreender os desafios, as buscas e as conquistas do processo de formação profissional das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Chapecó acerca da educação inclusiva.

Desta compreensão derivam alguns aspectos que apresentam maior evidência no discurso das docentes. Primeiramente, ficou evidente a defasagem na formação inicial de cursos de Pedagogia, em relação a componentes curriculares voltados à Educação Inclusiva e Especial.

Destaca-se também a falta de incentivo e oferta de formação continuada com foco na educação inclusiva aos professores da rede municipal de ensino, por parte da Secretaria Municipal de Educação, pois o relato sobre as formações vivenciadas pelas professoras apontam para uma formação mais técnica, pautada somente no cuidar, e não no processo de inclusão, não são focadas no processo de ensino-aprendizado dessa criança, como a professora regente pode trabalhar para contemplar as especificidades dentro das diferenças de uma criança para outra em uma mesma sala de aula que pode ter dois alunos com deficiência.

Pode-se destacar que os aspectos que interferiram na formação das docentes prejudicam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda a singularidade das crianças e que promova uma inclusão escolar. No entanto, foi possível perceber que as professoras se sentem inseguras na realização da prática pedagógica, o que as leva a busca de formação continuada por esforço próprio, ressignificando suas práticas pedagógicas e tornando-as compatíveis com o processo de inclusão escolar. Isso revela que as professoras, mesmo não tendo formações específicas na área da educação Especial e amparos por parte da Secretaria de Educação do Município, se comprometem com esses desafios da educação inclusiva.

Quando as acadêmicas questionam sobre a busca de conhecimento para melhores práticas pedagógicas com crianças deficientes em nenhum momento, as professoras entrevistadas citaram o professor de educação especial da escola, professor que trabalha na sala de recursos, que possui especialização na área de educação especial, sendo que essa sala possui um ambiente para atendimento especializado, o que denota a necessidade de diálogo entre os profissionais que atendem essas crianças.

O processo de inclusão escolar de uma criança com deficiência na Educação Infantil não é tarefa fácil para uma pedagoga sem formação específica na área de educação especial, esse processo se torna mais complexo a partir do momento que o ambiente escolar disponibiliza uma estagiária que também não possui especialização na área da inclusão e/ou educação especial. Denota-se, assim, o quão enriquecedor seria a presença de um segundo professor de

turma com formação específica na área da educação especial, para aprofundamento de estudos, troca de ideias e experiências sobre as crianças com diferentes deficiências com quem já atuou e/ou adaptações curriculares com a professora regente. Atualmente na rede municipal de ensino é garantido o segundo professor de turma somente a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se tal acompanhamento ocorresse desde a Educação Infantil, não permitindo ou reduzindo lacunas na vida escolar dessas crianças, uma vez que a mediação de um profissional especializado contribui no processo de aprendizado da criança, possibilitando um desenvolvimento integral desde a primeira infância.

É importante ressaltar que a pesquisa foi baseada em livros e artigos com autores que descrevem sobre a inclusão escolar. A maioria dos autores pesquisados fala que a inclusão é um processo para todos que estão presentes na sala de aula, não somente crianças com deficiência, mas crianças com dificuldade de interação com professores e/ou colegas, dificuldades de aprendizado entre outras. Dadas todas as dificuldades de formação com perspectiva na inclusão, de conhecimento sobre a área de educação inclusiva, as professoras entrevistadas até o presente momento possuem um conceito claro sobre o tema, e tal conceito está de acordo com os autores que foram citados neste estudo.

Esta pesquisa não se encerra aqui, apenas instiga mais vontade de conhecer, pesquisar, questionar e investigar sobre o processo de inclusão escolar na Educação Infantil. Como ocorre a inclusão de crianças com deficiência na prática do dia a dia das escolas? Como ocorre o processo de formação inicial e continuada com foco na inclusão escolar? Suas especificidades estão sendo atendidas? Os professores estão sendo orientados e formados para atender a demanda dessas crianças? Ainda existem muitas perguntas a serem respondidas sobre esse tema.

Por fim, acreditamos na irreversibilidade do processo inclusivo e que os obstáculos para a prática pedagógica de alunos com deficiência estão visíveis e possíveis de serem superados, desde que sejam transformados em desafios para todos os que compõem a escola: cursos de formação, professores, gestão, comunidade escolar, sistema municipal de educação e os que constroem as políticas públicas para a educação inclusiva, pois a formação docente é apenas um dos aspectos desse processo.

REFERÊNCIAS

- BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Pesquisas em Educação Inclusiva**: questões teóricas e metodológicas. Recife: Pipa Comunicações, 2016. 300 p. Disponível em: <file:///C:/Users/PRISCILA/Downloads/pesquisas-em-educacao-inclusiva (1).pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- _____. _____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- _____. Palácio do Planalto. **A constituição Federal**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 7 maio 2015.
- _____. _____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.
- CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CIVILETTI, Maria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 31-40, fev. 1991.
- CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. **Lei n. 6740, de 11 de agosto de 2015**. Chapecó, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-chapeco-sc>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de ensino de Chapecó**. Chapecó, 2013. Disponível em:
<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/prop_chapeco.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e Legislações na Educação Infantil. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UNIOESTE, 2012. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165 p.

GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo de Paulo. Fatores de reinstitucionalização. In: _____. _____. **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 16-28.

GERHARDT, Tatiana Engel; DILVEIRA, Denise Torflo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

HEYWOOD, Colin Unip. **História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 796-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 21 maio 2018.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 82-109.

LANES, Erone Hemann. **Formação continuada dos professores da educação infantil no oeste catarinense**: concepção técnico-instrumental ou emancipatória? 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/PRISCILA/Downloads/minha_dissertacao.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. Disponível em:
<<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **Para uma escola do século XXI**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013. 122 p.
Disponível em: <file:///C:/Users/PRISCILA/Downloads/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>.
Acesso em: 8 maio 2018.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alvez. **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: UFBA, 2012. 497 p. Disponível em: <file:///C:/Users/PRISCILA/Downloads/sseOprofessoreaEducaçãoInclusiva.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

MULLER, Crisna Maria. Direitos Fundamentais: a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 14, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ambitojuridico.com.br>>. Acesso em: 7 maio 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 20 maio 2018.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Doutrina**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id145.htmv>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 12-28.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017**. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SILVA, Marcelo Oliveira da; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias. **Anais...** Caxias: ANPED, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/22/547>>.

Acesso em: 4 dez. 2017.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.**

Tradução Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOMÁS, Catarina. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem Fronteiras**, Minho, v. 6, n. 1, p. 41-55, jan./jun. 2006.

TOMAZI, Gustavo Machado. Competência, qualificação – o correto? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2013. p. 47-51.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **PPC do Curso de Graduação em**

Licenciatura em Pedagogia do Campus Chapecó. Chapecó: UFFS, 2010. Disponível em:

<<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2016-0001>>. Acesso em: 18 out. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

Entrevistada	1 - Qual sua formação acadêmica?
Professora nº 1	Eu sou formada em pedagogia e tenho pós-graduação em psicopedagogia.
Professora nº 2	Eu sou formada em Educação Infantil e pós-graduada em Educação Infantil e séries iniciais.
Professora nº 3	Eu tenho habilitação em Educação Infantil e mestrado em educação e agora estou terminando uma pós em educação especial.
	2 - E que ano concluiu sua graduação e em qual instituição foi realizada?
Professora nº 1	Eu concluí em 2014 a graduação na Unochapecó, a graduação e a pós-graduação.
Professora nº 2	Eu concluí no ano de 2002 na Unochapecó.
Professora nº 3	Foi no ano de 2008 na Unochapecó.
	3 - Em sua formação inicial existiam componentes curriculares com foco na educação especial ou inclusiva? Se sim quais? E como estes componentes curriculares contribuíram em seu processo formativo?
Professora nº 1	Sim a gente tinha uma disciplina que era nesse sentido mesmo da educação especial e também tinha optativas que a gente poderia escolher aprofundar mais alguma área. A teoria principalmente a teoria com educação especial a gente não tem a prática a gente tem mais o estágio na escola pode pegar educação especial, mas no dia a dia da escola, mas não especificamente a educação especial.
Professora nº 2	Na época que eu concluir a minha graduação sim tinha uma disciplina que era educação especial e eu acho bem importante a professora que trabalhou assim tinha bastante domínio do conteúdo da área levou a gente para conhecer muitos lugares que atendiam exclusivamente crianças especiais com deficiência então foi bem interessante algumas dicas de como trabalhar algumas deficiências que eram mais presentes naquela época na escola.
Professora nº 3	Eu lembro que eu tive duas disciplinas relacionadas à educação especial, mas assim não lembro o nome das disciplinas na verdade, mas a gente trabalhou assim mais questões teóricas muito pouca habilitação prática e assim ficou muito deficiente tanto que eu comecei a trabalhar na primeira vez que eu recebi uma criança com deficiência eu fiquei bem apavorada porque realmente não fez muita diferença na minha formação inicial essas duas disciplinas. Eu lembro que um eu tive bastante coisas relacionadas à informática para deficientes motores e a outra era totalmente teórica então não me ajudou muito na questão da prática.

	4 - O que é inclusão pra você?
Professora nº 1	Inclusão não é somente a inserção da criança em sala de aula, mas sim possibilitar o desenvolvimento integral da criança, ou seja proporcionar o desenvolvimento do educando em todos os aspectos: social, pedagógico com as adaptações necessárias para suprir as dificuldades de cada criança, estrutura da instituição adequada, formação e especialização de professores na área para trabalhar com essas crianças.
Professora nº 2	Eu vejo como inclusão é quando o indivíduo se sinta pertencente ao grupo, que possa fazer tudo aquilo que os outros também fazem na escola, quando a gente fala em inclusão eu procuro sempre fazer com que esta criança que está inclusa se sinta pertencente a este grupo possibilitando ela fazer tudo que os outros fazem e sempre procurando fazer atividades que ela não se sinta diferente mas que ela faça e os demais também possam fazer então se for necessário adaptar alguma coisa para que ela possa participar todos farão de forma adaptada para que ela se sinta de fato incluída neste grupo para que ela possa fazer tudo o que eles fazem usufruir de tudo o que eles também usufruem para mim mas é isso, não tratar diferente tratar como igual com direitos e deveres assim como os demais é assim que eu procuro trabalhar no meu dia a dia, na minha prática pedagógica.
Professora nº 3	Compartilho com a perspectiva de que a inclusão é um processo que deve abranger a todos, pois quando se considera as especificidades de cada criança, a educação se desenvolve considerando os aspectos emocionais, cognitivos, motores, orais, ou seja, contempla a criança tímida, calada, agitada, falante, com tempos de concentração e aprendizagem diferentes. Esse é o processo que procuro realizar a cada ano. No entanto, minha experiência tem demonstrado as dificuldades relacionadas à inclusão com as diferentes deficiências, nem sempre a educação inclusiva acontece. Dependendo das características de algumas deficiências, embora sejam feitas adaptações curriculares, considero que essas crianças acabam por não participar dos diferentes momentos de maneira inclusiva.
	5 - Qual a deficiência das crianças com que já atuou?
Professora nº 1	Eu tinha um aluno no pré, ele era surdo e cego e eu tinha também no pré um autista em um ano e outro em outro ano. Pois é o 4º ano este que eu estou trabalhando aqui e eu ainda não tenho ninguém com deficiência.
Professora nº 2	Então eu já tive crianças cadeirantes com deficiência intelectual autista, deixa eu ver o que mais dificuldades de aprendizagem, mais ou menos isso eu acho.
Professora nº 3	Eu já atuei com uma criança autista com síndrome de Down com epilepsia, uma outra criança que eu não me lembro o diagnóstico que ela tinha, mas ela tinha um acompanhamento que ela não podia ser bater e ela tinha dificuldade na parte oral se eu não me engano era também com epilepsia. Eu tive duas crianças uma outra criança também que tinha, na verdade ela não tinha um Cid, mas ela tinha um acompanhamento com uma estagiária também que ela tinha uma falta de massa encefálica na região frontal do

	cérebro e ela também precisava de um acompanhamento para atividades diárias e para aprendizagem.
	6 - Qual a turma que você trabalhou com esta criança?
Professora nº 1	As três turmas que eu tive crianças com deficiência foram no pré-escolar.
Professora nº 2	Pré-escolar em torno de 5 anos.
Professora nº 3	Foram duas no pré e as outras no maternal.
	7 - A criança recebia o auxílio do segundo professor em sala? Se sim, como organizavam o planejamento?
Professora nº 1	Na Educação Infantil a gente tem as estagiárias que no caso a gente faz o planejamento, faz adaptação curricular e elas auxiliam a gente para aplicar, mas com as crianças, mas a gente também faz atividade com eles e elas auxiliam mesmo e auxiliam a turma também.
Professora nº 2	A criança recebe auxílio do professor Educação Infantil não tem direito a segundo professor, nós temos direito a um estagiário a partir do laudo do médico que sugere a necessidade de um estagiário. Como estagiário não tem formação acadêmica ainda quem fazia o planejamento quem faz até hoje somos nós os professores regentes da turma e na hora da aplicação a gente meio vai passando para eles nos auxiliar no trabalho com essas crianças.
Professora nº 3	Na Educação Infantil não temos segundo professor, somente um estagiário e na verdade assim, estagiários do ensino médio. Eu lembro que eu tive uma que era um pouco mais adulta, sim e ela já era mãe e que eu consegui dividir com ela teve algumas coisas que a gente conseguiu pensar juntas, mas as outras eram no sentido operacional mesmo de cuidar para não se bater ir no banheiro junto, mas é na ação pedagógica não tinha auxílio.
	8 - Seu planejamento era construído considerando as especificidades da deficiência? Como?
Professora nº 1	Sim no caso da criança com surdez e cegueira a gente fazia as adaptações e era tudo no toque, texturas era mesmo no toque. Com ele a gente tinha que trabalhar que era um dos casos que era mais difícil até para uma pessoa que tem uma formação mais específica na educação especial, acho que é mais complicado de trabalhar, pois a gente não tem noção no fundo. Qual é o entendimento que ele tem das coisas? Porque era tudo no toque mesmo, a gente vai passando as atividades e brincadeiras tudo ele vai sentindo e ele já está desenvolvendo bastante, ele está se movendo bem mais do que quando ele começou. Ele já está conseguindo na coordenação está melhorando bastante, mas o trabalho com ele é bem complicado, assim, porque a gente não tem também uma formação específica nesta área.
Professora nº 2	A criança recebe auxílio do professor de Educação Infantil não tem direito a segundo professor, nós temos direito a um estagiário a partir do laudo do médico que sugere a necessidade de um estagiário. Como estagiário não tem formação acadêmica ainda quem fazia o planejamento quem faz até hoje

	somos nós os professores regentes da turma e na hora da aplicação a gente meio vai passando para eles nos auxiliar no trabalho com essas criança.
Professora nº 3	As primeiras crianças que tinham deficiência foram as que tinham epilepsia. E a falta de massa encefálica na verdade não havia também uma orientação da Secretaria de Educação que a gente fizesse adaptação curricular. Somente ano passado que a gente recebeu um formulário que a gente faz um projeto e adaptado como os planejamentos das aulas. Se necessário se tu acha que aquela criança não atingir aquele objetivo a gente constrói um objetivo específico para aquela criança, por exemplo, para um autista eu não vou exigir da parte oral ou uma criança que não socializa eu não vou exigir que ele realize uma brincadeira em grupo. Mas antes não tinha então no começo eu não contemplava, eu realmente realizava as atividades quando era uma turma do maternal, eu não realizava atividades diferenciadas, eu não utilizava as adaptações curriculares. Aí no pré a partir do menino autista, a menina com síndrome de Down eu já comecei a fazer as adaptações curriculares de acordo com o nível que ele estava e eu comecei a receber auxílio da sala de AEE e eram crianças que frequentavam essa sala de AEE que até o Maternal eles não frequentavam essa sala somente no pré, então assim a professora também começou me auxiliar e a partir da pós que eu fui buscar conhecimento por causa disso aí eu comecei adaptar e fazer as adequações curriculares.
	9 - A partir do planejamento eram realizadas adequações curriculares pensadas para a criança com deficiência?
Professora nº 1	Sim a gente faz o planejamento e faça as adaptações no projeto consta a parte anexo do planejamento com a criança que tenha deficiência e a gente faz toda adaptação curricular para que venha atender o que eles precisam para poder estimular o desenvolvimento, que no caso do aluno que era surdo e cego. Tudo mesmo era a estimulação porque para ele tem que ser tudo muito sensorial mesmo no toque bem complicado, mas com certeza tem que ter adaptação toda anexa ao projeto, tudo certinho. Em todas as atividades eram feitas as adaptações, tipo no desenho que a criança pintou, para ele a gente faz um desenho com o barbante em volta para ele sentir o toque do desenho, o toque da letra, era tudo adaptada dessa forma.
Professora nº 2	Sim sempre, sempre que a gente tem uma criança com deficiência na hora do planejamento a gente sempre procura ter um olhar também para aquela criança se ela vai conseguir realizar aquilo de que forma a gente vai fazer para que ela se sinta inclusa para poder realizar aquilo junto com os colegas, então é sempre pensado nela também.
Professora nº 3	Na verdade eu já respondi antes.
	10 - Você considera importante a formação continuada? Por quê?
Professora nº 1	Sim com certeza porque no município a gente tenha formação continuada, mas a gente também estuda bastante por conta própria e todo ano a gente tem prova e se obriga estar sempre estudando e se atualizando porque tem muita, muita teoria e a teoria aliada à prática tem que estar andando juntas, não tem como separar uma da outra.

Professora nº 2	Eu acho a formação continuada muito importante, mas não uma formação continuada, onde a gente pega um texto para ler na escola simplesmente, mas assim um texto que a gente consegue ouvir o que que hoje a gente está pensando em relação à educação não todo na educação especial, o que vem contribuir no conhecimento para o que a gente possa aplicar em sala de aula para que possamos avaliar um pouquinho nosso trabalho em sala de aula. Então para mim a formação continuada é de extrema importância sim, e talvez deveria ser levado mais a sério pelos órgãos públicos que tem o dever de fazer isso, né? Pois já temos uma verba destinada para isso.
Professora nº 3	Eu acho de extrema importância porque embora a Secretaria de Educação tem oferecido poucas formações específicas para as deficiências, a gente teve algumas informações do pessoal da APAE do pessoal do CAPI que nos davam essas orientações mais práticas só que na relação cuidar há como manusear a criança com terapeutas ocupacionais fonoaudióloga, mas com as pedagogas bem pouca coisa embora APAE tem a parte das pedagogas. Então eu acho que a formação continuada é fundamental por isso que eu fui buscar após buscando assim um conhecimento mais prático mesmo. Claro, relacionadas também a conhecer cada deficiência porque a gente não sabe o que vai pegar a cada ano, mas buscando assim conhecimentos práticos porque uma coisa é você saber a teoria e como aplicar Isso numa atividade diversificada em sala.
	11 - Você busca formação com foco no tema inclusão escolar? As formações continuadas contribuíram para a prática pedagógica na perspectiva da inclusão?
Professora nº 1	Sim nós que a gente tem, a maioria não é tanto na formação continuada sobre a inclusão, mas como a gente tem do aluno em sala eu procuro estar sempre pesquisando na internet, buscando livros, buscando apoio das outras professoras que já trabalharam com eles tinham outras, tinha mais experiências que a gente para estar sempre fazendo um trabalho melhor com eles, pensando sempre no desenvolvimento e na aprendizagem dessa criança.
Professora nº 2	Eu sempre busco fazer muita leitura quando tem algum assunto de interesse que seja feita fora de horário, eu sempre procuro participar e bastante leitura livros que venham de encontro com aquilo com a necessidade que eu tenha na hora da criança especial que eu estou tendo naquele momento dizer que a gente precisa ser melhor preparado, sendo que a gente nunca está preparado. Eu acho que você a partir do momento que você tem o desafio na frente você busca se preparar e conhecer um pouco mais. As formações continuadas que a gente faz elas contribuem elas ajudam nesse sentido, mas a partir do momento que você tem uma criança especial você vai além buscar ajuda dos colegas da escola na coordenação para saber o que que eu posso fazer com ele e até que ponto ele pode ir. O que que eu não posso pensar que talvez ele não consiga compreender um pouquinho mais dessa criança.
Professora nº 3	Eu acredito que sim, as minhas aulas mudaram bastante em relação as crianças com deficiência aqui na sala. Porque antes eu tinha aquela questão

	<p>do Medo e da Insegurança do que fazer depois que eu comecei a estudar mais e buscar informações eu consegui ficar mais segura da minha prática e isso também se reverte em resultados era visível por exemplo o menino autista quando ele entrou, ele pouco falava. Nós brincávamos ele acabou no final do ano conhecendo o alfabeto, conhecendo todos os números e ele já sabia o nome de todos os colegas, já realizava desenhos e no começo do ano praticamente ele nem pegava os materiais pedagógicos. Então assim acho que na Perspectiva da inclusão foi fundamental porque aí tanto nem precisava fazer alguma atividade diferenciada por que ele já conseguia se incluir no grupo.</p>
	<p>12 - Quais as dificuldades no seu ponto de vista que o professor regente enfrenta ao receber uma criança com deficiência na escola regular?</p>
Professora nº 1	<p>E nesse sentido mesmo que eu acho que eu já comentei que a gente não ter uma formação específica na área daquela criança no caso do aluno surdo e cego a gente tem muita dificuldade para trabalhar com ele e a gente não tem uma formação específica nesta área mesmo na faculdade a gente tem as disciplinas que trabalham a educação especial, mas não tem aquele aprofundamento na dificuldade de cada criança porque cada criança tem uma dificuldade diferente e por isso a gente sempre tem que estar pesquisando se aprofundando e procurando pela gente mesmo e pela criança, pensando na aprendizagem do aluno porque cada criança precisa para seu desenvolvimento e aprendizagem. É nesse sentido que eu percebo a maior dificuldade que a gente teria que ter uma formação específica porque todas as escolas praticamente tem um aluno especial um aluno que precisa de uma adaptação curricular precisa da formação da gente mesmo.</p>
Professora nº 2	<p>A educação inclusiva é um desafio, não é um desafio do momento jovem alguns anos e que está aí cada vez mais a gente tem criança incluída a gente até fala sobre isso que cada vez mais tem alunos especiais, que cabe a gente estudar e compreender também, né? E o desafio está lançado e que nós temos que abraçar esse desafio buscar fazer o melhor para eles e para os demais para todas as crianças enfim.</p>
Professora nº 3	<p>Eu acho que a maior dificuldade é você não saber o que você vai receber a cada ano cada ano pode ser uma deficiência diferente e você começa o ano no primeiro dia no primeiro dia de aula você já recebe aquela criança geralmente tu tem que fazer o planejamento de acordo só que até conhecer ela, embora você recebeu ao laudo você começa a conversar com os professores dos anos anteriores. Você tem que conhecer aquela criança, conseguir geralmente conquistar elas porque geralmente a criança com alguma deficiência ela já tem um certo bloqueio e acho que na questão do planejamento mesmo até tu conseguir perceber a eu estou fazendo certo é isso mesmo e buscar estar sempre buscando na verdade sempre pesquisando na internet tentando ler conversando com outras pessoas que já tiveram crianças com a mesma deficiência, né? Trocando experiências e se você pensar em realmente incluir a criança depende também da deficiência tem crianças que é mais fácil tem crianças que é um processo mais complicado.</p>